

DISONANCIAS ENTRE LA EDUCACIÓN ACTUAL Y EL DESARROLLO HUMANO: UNA DISCUSIÓN CLAVE

(Dis)encounters between education and human development: a key discussion

LUIS HERRERA VÁSQUEZ* Y VERÓNICA GÓMEZ URRUTIA**

Resumen. El presente artículo revisa los fundamentos del concepto de desarrollo humano y las disonancias que posee el sistema educacional chileno con tales bases orientadoras. Asimismo profundiza en la discusión para generar algunas claves propositivas hacia el cambio. Se expone la relevancia de transitar hacia un sistema educativo que no sólo esté centrado en el saber sino que, desde el autoconocimiento y el respeto por el ser humano, logre generar las oportunidades para que los estudiantes exploren sus talentos y puedan, con el tiempo, decidir sobre sus propios proyectos de vida. Para ello, no sólo se requieren reformas desde lo administrativo y financiero sino también alcanzar coherencias trascendentales entre las declaraciones, la práctica educativa y el contexto real a escala humana.

Palabras clave: desarrollo humano, educación chilena, proyectos de vida, segregación, orientaciones educativas

Abstract. This article reviews the basics of the concept of human development and dissonances that owns the Chilean educational system with such guiding bases. It also discusses deeply this concept to generate some purposeful key towards change. It is also relevant to analyze an educational system that is oriented towards self-knowledge taking into account the respect for the human being as well as the opportunities for students to explore their talents and, eventually, decide on their own life projects. For all this, it is required not only administrative and financial reforms but also the achievement of transcendental coherence between statements, educational practice and real human-scale context.

* Profesor en la Universidad Autónoma de Chile. Licenciado en educación, Magister en Docencia Universitaria y diplomado en Lingüística Aplicada. Es fundador y gestor de la Escuela Comunitaria Kandan en Talca. Ha publicado libros de literatura y lingüística, además de participar y publicar investigaciones en revistas indizadas sobre identidad lingüística, educación, idiosincrasia y lenguaje.

** Profesora en la Universidad Autónoma de Chile. Licenciada en Comunicación Social, Magíster en Ciencia Política y Doctora en Filosofía (Estudios de género). En su labor científica ha participado en innumerables proyectos incluyendo dos proyectos Fondecyt de investigación y publicaciones en las áreas de política y género, ética cívica, divorcio, familia y educación.
Universidad Autónoma de Chile

Keywords: human development, Chilean education, life projects, segregation, educational guidance

--

La Encuesta Bicentenario realizada por la Universidad Católica-Adimark en 2014 mostró que los/as chilenos/as son muy críticos frente a la calidad de la educación en el país: en el caso de la educación primaria, un 49% declaró considerarla “regular” y un 18%, mala o muy mala (solo un 33% la considera buena o muy buena); frente a la educación secundaria, un 56% declaró considerarla “regular” y un 21%, mala o muy mala (sólo un 26% la considera buena o muy buena). La educación superior fue un poco mejor evaluada: en la formación universitaria, 48% la calificó como buena o muy buena, 41% regular y sólo 9% mala o muy mala,¹ mientras que en los estudios terciarios no universitarios las cifras fueron de 46%, 42% y 10%, respectivamente (UC-Adimark, 2014). Aunque el término calidad pueda ser controvertido, estas percepciones nos dan una medida de la insatisfacción de la población con la oferta educativa actual. En el caso de la enseñanza primaria y secundaria, una fuente regular de críticas han sido los pobres resultados obtenidos por el país en mediciones internacionales de habilidades básicas —como las pruebas PISA o TIMSS— que muestran niveles muy bajos de logro en habilidades básicas como la lecto-escritura y el razonamiento lógico-matemático (Bassi et al, 2012). A ello se suma una fuerte segregación del sistema, que supone que los establecimientos que agrupan a los sectores de mayores ingresos en la población obtienen, sistemáticamente, los mejores resultados en las mediciones estandarizadas (Agencia de Calidad para la Educación, 2013).

Estos resultados son preocupantes no sólo por la reproducción básica de la inequidad social que reflejan, sino también por el vínculo establecido —o tal vez más precisamente, la falta de— entre educación y desarrollo humano. A pesar de las múltiples referencias a una educación para el desarrollo, sostenemos que los resultados del sistema chileno no son consistentes con los planteamientos más recientes sobre la materia. Éstos subrayan la importancia de potenciar los talentos y capacidades personales no sólo en términos cognitivos sino también en términos de “agenciar la vida” (Sen, 2000) —esto es, de la autonomía y el

¹ La educación pre-escolar también fue mejor calificada: 56% la calificó como buena, 34% como regular y 7% como mala o muy mala.

auto-descubrimiento. En esa línea, este artículo examina algunos principios orientadores de la educación que se derivan del paradigma del Desarrollo Humano propuesto originalmente por Amartya Sen y Mahbub ul Haq contrastándolos con el debate actual sobre los rumbos de la educación chilena.

El trabajo está organizado en tres apartados principales: en primer lugar, se delinearán los aspectos básicos del concepto de Desarrollo Humano (DH), particularmente aquellos que son más relevantes para el vínculo entre este concepto y los objetivos de un determinado modelo educativo. En segundo lugar, se analizarán algunos elementos clave para entender lo que hoy se caracteriza como la crisis educacional en Chile, a la luz de los principios delineados en el apartado anterior. Luego, en el tercer apartado, proponemos algunos puntos de encuentro entre ambas áreas, con el objetivo de contribuir propositivamente a la discusión sobre la relación que puede establecerse entre educación y DH y, por esa vía, entre educación y el establecimiento de una sociedad más igualitaria. Nuestras conclusiones son una reflexión sobre los desafíos implicados en este proyecto.

IMPLICANCIAS EDUCATIVAS DEL CONCEPTO DE DESARROLLO HUMANO

A inicios de los noventa, los economistas Amartya Sen y Mahbub ul Haq plantearon una interrogante a las teorías sobre el desarrollo vigentes hasta ese momento: ¿cuál es la relación entre la idea de desarrollo y el objetivo del bienestar humano? Esto es, cuestionaron la idea — muy en boga entonces— según la cual el desarrollo podía entenderse casi exclusivamente en términos económicos, de manera que la obtención de mayores niveles de riqueza estaba necesariamente asociada a un aumento del bienestar de las personas. El trabajo de Sen y Haq mostró que esta relación no era necesaria ni invariable: la expansión del ingreso puede ampliar las posibilidades de que los individuos mejoren sus vidas de manera sustantiva; sin embargo, esto puede no ser así por varias razones. La primera de ellas es que la generación de riqueza no implica, necesariamente, que esta llegue a todos/as los miembros de una sociedad, para asegurar un piso mínimo de satisfacción de necesidades básicas. Los países latinoamericanos —y por supuesto, Chile entre ellos— conocen bien esta paradoja: décadas de crecimiento

económico no han logrado bajar los índices de desigualdad en nuestras sociedades a niveles que podamos considerar justos.²

Sin embargo, hay un nivel más fundamental en la crítica de Sen y Haq a la relación según la cual desarrollo es igual a riqueza y ésta a mayor bienestar; un nivel que se relaciona con los propósitos que orientan la idea de desarrollo y que, en la teoría de Sen,³ tiene como propósito último aumentar las libertades reales de las cuales las personas disfrutan. En esta línea, la teoría del DH plantea que esto significa que debe procurarse la ampliación de las opciones humanas no solo en el ámbito del ingreso sino en toda una gama que permita que las personas puedan llevar vidas que tengan razones para considerar valiosas (Sen, 2000). Esto supone, por cierto, un nivel básico de bienestar material: no es posible suponer lo anterior sin condiciones materiales de vida razonables. Pero se trata de condiciones necesarias, no suficientes: no es solo el volumen de riqueza el que importa sino su distribución y, de manera aún más relevante, lo que individuos y sociedades pueden hacer con esa riqueza en función de sus opciones valóricas personales, sus talentos y planes de vida.

Para ello, es importante que se permita a las personas gestionar su propio talento, de manera que puedan contribuir a la construcción de un proyecto de vida propio incidiendo también en el mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad a la que pertenecen. El título original del libro donde se exponen de manera más clara estas ideas, *Desarrollo como Libertad (Development as Freedom)*⁴ no es sólo una disquisición poética: la teoría del DH pone la libertad, conceptualizada como la capacidad de agencia, al centro de su argumento, en una doble vertiente: como medio y como fin. Como medio, “el aumento de la libertad mejora la capacidad de los individuos para ayudarse a sí mismos, así como para influir en el mundo” (Sen, 2000: 35). Aquí, es importante recordar que Sen no concibe la agencia en la tradición principal-agente (en la cual el principal mandata a un agente) sino como la capacidad humana de concebir e intentar llevar a cabo un plan de vida propio, basado en valores y aspiraciones personales. Y también, como miembro del público y como participante en actividades económicas, sociales y políticas (que van desde participar en el mercado hasta intervenir

²La encuesta de Caracterización Socio-económica Nacional (CASEN) de 2013 muestra que, por ejemplo, el 10% de los hogares más ricos del país concentra casi el 30% del ingreso.

³Nos basaremos principalmente en el trabajo de Amartya Sen, ya que la temprana muerte de Mahbub ul Haq en 1998, a los 64 años, le impidió seguir elaborando la teoría que ayudara a crear.

⁴ Traducido al español como *Desarrollo y libertad*.

directa o indirectamente en actividades individuales o conjuntas en el terreno político o comunitario).

En referencia a la libertad como medio, Sen identifica a cinco libertades instrumentales básicas: las libertades políticas, las económicas, la seguridad protectora, las garantías de transparencia y las oportunidades sociales, dentro de las cuales se incluyen el acceso a la salud y la educación, entre otras prestaciones incluidas en el ámbito social. Dentro del marco del DH, la educación tiene al menos dos funciones clave: por una parte, al fomentar el auto-descubrimiento ético y de los propios talentos, podría proporcionar a las personas valiosas herramientas para esbozar e intentar llevar a cabo un proyecto de vida propio. El concepto de agencia es clave aquí, y se refiere a la posibilidad que tienen los sujetos de actuar en el marco de sus condiciones sociales con el fin de hacer realidad sus planes de vida. En breve, mientras más posibilidades tengan los sujetos de trabajar sus talentos, más probabilidades de incrementar su autonomía y su bienestar subjetivo (Unicef y PNUD, 2014). Por otra, la posibilidad de que todas las personas cultiven sus talentos y habilidades permitiría aumentar su contribución al bienestar de la comunidad, lo que podría ayudar a resolver problemas locales o nacionales relevantes con recursos propios. En este marco, una educación fuertemente segregada implica pérdida de parte importante del talento local y una distribución muy inequitativa de las oportunidades para “agenciar la vida”, como plantea Sen (2000), esto es, trabajar, desde la propia situación social y con recursos personales para lograr metas que se han definido como importantes desde una jerarquía propia de valores.

La preocupación por ampliar el *stock* de talento disponible ya había sido planteada por las teorías del capital humano (Briceño, 2010), que relevaban la importancia de la educación en el desarrollo económico de los países, en el sentido de la inversión en capital humano como uno de los factores determinantes de una mayor productividad. Como el capital físico, el capital humano, entendido como “un stock de conocimientos, capacidades y habilidades que potencian la productividad del ser humano” (Briceño, 2010: 49), puede ser considerado como factor de producción en la medida en que puede ser acumulado. En este enfoque, la educación se convierte en el principal elemento de formación de capital humano, factor fundamental para el aumento de la productividad. En contraste, la teoría del DH enfatiza la capacidad de la educación para fomentar las libertades de las personas en el plano personal (el proyecto de vida), en el aspecto económico (poder participar del mercado de trabajo en una cierta igualdad

de condiciones) y en la capacidad de ser partícipes en la detección, diagnóstico y resolución de problemas en su comunidad (lo cual no excluye, por cierto, los beneficios de una mayor productividad). Así, para el DH, el autodescubrimiento ético y el fortalecimiento de la autonomía son clave en los procesos educativos. Sin embargo, en este contexto, los países de América Latina están “al debe” tanto en el plano de los logros cognitivos como de las competencias vinculadas con el plano socio-emocional. Los resultados de la prueba PISA (*Programme for International Student Assessment*), que se aplica cada tres años desde 2000, sitúa los niveles de aprendizaje de los estudiantes de América Latina y el Caribe en el tercio inferior de las naciones participantes y muy por debajo de la media (Bassi et al, 2012) en habilidades de lecto-escritura, de razonamiento lógico-matemático y científico. De acuerdo con el Banco Interamericano de Desarrollo (en Bassi et al., 2012), alrededor de la mitad los jóvenes latinoamericanos (incluidos los chilenos) no alcanzan el nivel básico de competencias cognitivas que les permita desenvolverse de manera efectiva y productiva en la vida (desde el punto de vista de los requerimientos del mercado laboral), comparada con un 19,3% para el caso de los países de la OCDE. Bassi et al concluyen que:

Los resultados obtenidos en la prueba PISA sugieren que los esfuerzos e inversiones destinados a ampliar el acceso a la educación y a retener a los alumnos en las escuelas (especialmente centrados en eliminar o reducir el costo de oportunidad de estudiar) guardan poca relación con los aprendizajes y con lo que se pueda hacer con ellos en el mercado laboral. (2012: 72)

En una línea similar, los datos recolectados a través de la Encuesta de Demanda de Habilidades (EDH) conducida a comienzos de 2010 por el **Banco Interamericano de Desarrollo** (en Bassi et al., 2012), en la cual se obtuvo información sobre las capacidades demandadas por los empleadores en casi 1.200 establecimientos en Argentina, Brasil y Chile, indican que hay un creciente interés por habilidades no sólo técnicas sino por aquellas relacionadas con actitudes y comportamientos —las habilidades socioemocionales, tales como la capacidad de trabajar en equipo, de gestionar el propio tiempo y mostrar iniciativa o capacidad de cumplir con las metas de trabajo acordadas. El estudio abordó las condiciones de empleo que enfrentan los jóvenes con estudios secundarios completos, pero que no cuentan con estudios superiores mostrando que las empresas latinoamericanas valoran las habilidades socioemocionales por

encima de las habilidades de conocimiento y las específicas (esto es, aquellas que son propias a un determinado tipo de trabajo) y que además no les resulta fácil encontrarlas en el mercado. El estudio concluye que, dentro de las razones que explicaría las dificultades de los jóvenes para entrar al mercado de trabajo y permanecer en él, estaría “la presencia de un desacople entre las habilidades que poseen y aquellas que las empresas demandan, particularmente las socioemocionales” (Bassi et al., 2012: 172).

¿Qué pasa con otras habilidades que debiera desarrollar la educación en el paradigma del DH, como la capacidad de trazar un proyecto de vida propio? De acuerdo con el estudio realizado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y la UNICEF (Castillo & Contreras, 2014), la habilidad para “tener y desarrollar un proyecto de vida propio” fue calificada como una de las más propiamente escolares según los expertos entrevistados, y una de las más demandadas por los estudiantes. Sin embargo, es de las menos abordadas en la oferta educativa actual, según concluyen los autores a partir del análisis curricular. Los autores concluyen que el sistema educativo otorga poco espacio para la subjetividad, con lo cual no se logra el ejercicio temprano de la autonomía, condición fundamental para que pueda “agenciarse” la vida, al decir de Sen. De manera poco sorprendente, la capacidad de formular proyectos de vida también depende de la posición que se ocupa en la estructura social. El informe del PNUD para Chile de 2012 muestra que, mientras mayor es el nivel socioeconómico de los individuos, mayor es su posibilidad de establecer proyectos y metas personales (PNUD, 2012), lo cual posiblemente refleja —entre otros factores— los diferenciales educativos de la población no en términos cuantitativos (años de escolaridad formal) sino cualitativos.

DISONANCIAS ENTRE LA EDUCACIÓN CHILENA Y EL DESARROLLO HUMANO

Muy alejado de lo expuesto en el apartado anterior, la educación chilena está viviendo una crisis que surge de profundas divergencias con los fundamentos del DH. De hecho, según las investigaciones de la UNESCO sobre la educación “no se dan oportunidades para: reflexionar sistemáticamente; usar el conocimiento previo que tienen los alumnos sobre el tema, relacionarlo con el contexto local, discutir en grupos pequeños sobre los diversos puntos de vista y compartir las reflexiones pertinentes con la familia y la comunidad” (Chomsky, 1994: 117). Incluso, algunas investigaciones realizadas en Chile han demostrado que los estudiantes

perciben que se les educa para obedecer jerarquías, respetar normas o prepararse para el trabajo, no percibiéndose el desarrollo de un pensamiento crítico, reflexivo ni menos contextualizado con su realidad (Herrera, 2014) obviando un alto porcentaje de los compromisos declarados en el curriculum nacional. No obstante, de igual manera es innegable que en toda América Latina se han detectado avances significativos: reducción del analfabetismo, amplia cobertura en educación básica, crecimiento en educación secundaria y superior, aunque irregular (Ottone y Hopenhayn, 2007).

ORIGEN DE LA CRISIS: PÉRDIDA DE STATUS Y LÓGICA DE MERCADO

En Chile, el decaimiento del sistema educativo se viene gestando sobre todo desde el golpe militar de 1973 que, sumado a la crisis financiera de 1981-82, significó una retirada drástica del Estado de las arenas sociales (French-Davis, 2001). Este modelo fue alterado con la llegada de la democracia en 1990. De hecho, si “hasta 1972 el gasto del PIB en educación alcanzaba al 6,6 %, en 2003 solo alcanza al 3,3%” (Cenda en Villaseca, 2007: 3). Esto ha traído como consecuencia un desmantelamiento de la educación pública en favor de una institucionalidad privada. A partir de los ochenta, se instala el sistema de subvenciones por asistencia de los estudiantes “a través del cual deben competir por los alumnos las escuelas públicas administradas por las municipalidades (5,8 mil establecimientos) y las privadas subvencionadas (5,5 mil establecimientos)” (Martner, 2012: 54). Por consiguiente, los profesores han visto afectadas sus condiciones laborales produciéndose una disminución de sus salarios, peores jornadas laborales y un desmedro del status que poseían en la sociedad (Villaseca, 2007). Así, se descentralizó la administración, se cambió la lógica de financiamiento de acuerdo con la demanda, los profesores perdieron en status de funcionario público y la cobertura impulsó un auge de la educación privada, en desmedro de la fiscal (UNESCO, 2004). De tal modo, la necesidad de una educación inclusiva, pasó a seguir las directrices del mercado y la competitividad. En este estado de competencia, amparada por una lógica de subvenciones, no se ponen los acentos (ni los recursos) en el sistema fiscal: en los países de la OCDE el gasto público es altamente superior al privado. En Chile, en cambio, el gasto público representa sólo el 51% del gasto educacional total (Martner, 2012: 54).

Según Manuel Parra (2005), la situación se torna aún más preocupante si nos detenemos en las condiciones laborales y los estados de salud de los profesionales de la educación. Su investigación demuestra que los docentes trabajan demasiadas horas de clase y, además, gran parte del trabajo administrativo es realizado en la casa, fuera del horario laboral, no siendo considerado ni en la carga horaria ni menos en las remuneraciones. Más grave aún, es que no existen descansos adecuados: “casi un 45% de los profesores destina menos de 15 minutos al descanso durante la jornada laboral” (Parra, 2005: 75). Por último, también se destaca que los establecimientos educacionales no cuentan con la implementación pertinente para el descanso y trabajo de los profesores. Esto trae importantes consecuencias para la salud: un estudio de la Universidad de Chile reveló que “un tercio de los docentes que se desempeñan en establecimientos educacionales municipales indicó tener deficiente calidad de su salud mental” (Vidal, 2011: 1). De hecho, la segregación —punto relevante que será discutido más adelante— también se refleja en la salud de los docentes. Según un estudio del Centro de Microdatos del Departamento de Economía de la Universidad de Chile, el 15,3 % de las licencias médicas de profesores municipales fueron por razones de salud mental, un 12,7 % de las licencias médicas de particulares subvencionados y sólo un 5,5% de las licencias de profesores en establecimientos particulares pagados fueron causadas por problemas de índole mental, tales como enfermedades psiquiátricas, stress, agotamiento, depresión, entre otras (Vidal, 2011).

ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS DEL MODELO: ¿DÓNDE ESTÁ EL PROYECTO DE VIDA?

Ahora bien, si dejamos de lado lo político administrativo, también es importante detenerse en las orientaciones pedagógicas que ha tomado el sistema educacional chileno. Según Roberto Villaseca (2007), hasta el golpe militar la educación en Chile estaba dirigiéndose por rumbos alineados en el desarrollismo social de Paulo Freire, que considera al educando como una persona con conciencia y responsabilidad social, inserta en una historia, un conocimiento científico, leyes de la vida y la naturaleza y, por sobre todo, transformadores de la realidad y su entorno más inmediato. De tal manera, en los últimos gobiernos democráticos anteriores a 1973, la participación política y social, el fortalecimiento de la identidad, la solidaridad, la valoración de las artes y el trabajo comunitario, en parte, comenzaban a orientar el quehacer

ciudadano y los principios rectorios de la educación. Una vez desmantelados estos propósitos —en la antes mencionada intervención militar sobre el sistema educativo—, se vivió un tránsito hacia la mirada más tecnocrática y academicista, que confluyó en una reforma educacional con visión constructivista en los noventa, alineada con preceptos de mercado. Aunque, a decir verdad y dentro del marco competitivo de los establecimientos por tener más matrícula y mejores resultados en las pruebas estandarizadas, los resultados tampoco han demostrado que el modelo pedagógico esté siendo eficiente, ni siquiera dentro del sistema neoliberal que Chile ha asumido.

Sin embargo, este modelo asumido por Chile está lejos de orientarse desde las premisas del DH. Si consideramos que la educación desde esta perspectiva debería asegurar la formación de libertades de las personas para construir su proyecto de vida, libertades en el aspecto económico para participar en el mundo laboral en igualdad de condiciones y libertades para ser un aporte en la comunidad, la declaración y sobre todo la práctica de nuestro modelo educativo no está respondiendo a estos lineamientos y menos ante el obstáculo de enfrentar evaluaciones nacionales como el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y la Prueba de Selección Universitaria (PSU) que, en ningún caso, evalúan lo descrito por la teoría de DH constituyéndose estas pruebas, entonces, en el mayor foco de preocupación y orientación en las salas de clases.

LA INDEFINICIÓN DE LA “CALIDAD”: ¿CÓMO EVALUAMOS LO QUE HACEMOS Y QUÉ HACEMOS?

Una de las causas de este fracaso se puede encontrar en la concepción de calidad y los mecanismos de evaluación de nuestro sistema educacional. Para Lorena Valdebenito (2011), el concepto de calidad es complejo y más aún inserto en el contexto educativo. Además, ha sido poco profundizado, débilmente consensuado y, en consecuencia, de difícil aplicación. De tal manera, si no está claro el concepto de calidad —insiste Valdebenito— se hace cuesta arriba la idea de comprender las propuestas orientadoras del Estado en materia educativa y, menos todavía, el realizar intervenciones de mejora.

Las instancias de evaluación de la calidad son variadas: desde la PSU hasta la evaluación docente pasando por la prueba INICIA (evaluación de conocimientos de recién egresados) y

otros procedimientos como supervisiones o instancias investigativas desde la academia o departamentos nacionales e internacionales.

Cabe destacar que una de las instancias más controvertidas, por su impacto y representatividad, que posee el Estado para evaluar la calidad de la educación es el SIMCE, instrumento que no permite evaluar gran parte de lo comprometido en el currículum nacional de todos los subsectores. Es decir, la mayoría de las habilidades que debiesen ser desarrolladas en los estudiantes durante su proceso de educación formal no es evaluada por esta prueba, ya que su foco sigue estando en el manejo de contenidos de algunos subsectores y algunas habilidades puntuales. De tal manera que, si los resultados van a determinar el status de un establecimiento y evaluar el desempeño de un profesor, lo más lógico es que se presentase un escenario como el actual: buena parte de las instituciones educativas y de los profesores ponen sus esfuerzos en adiestrar a los educandos en los ítems que serán evaluados en el SIMCE dejando de lado habilidades tan importantes como la comunicación oral, el pensamiento crítico o la producción escrita, sin mencionar el desarrollo de las habilidades socio-emocionales o la dimensión ética de la persona en proceso de educación (Bloque social, 2006).

Después de todo, este instrumento nacional está centrado en un resultado, pero no reporta información relevante sobre el proceso, por tanto, carece de un valor formativo y se transforma, incluso, en una instancia de premio o castigo dependiendo de los productos finales. Por otro lado, se insiste que el SIMCE no es capaz de evaluar lo que el establecimiento hace en instancias tan relevantes como la interacción, socialización, el pensamiento crítico, creativo y reflexivo (Valdebenito, 2011).

Por cierto, el SIMCE ha sido fundamental para mostrar pública y reiteradamente que la segregación y la desigualdad de resultados educativos es una realidad crítica en Chile y en América Latina. Para ejemplificar con datos del SIMCE: “el 74% de los estudiantes de los sectores bajo, medio bajo y medio obtienen entre 202 y 263 puntos promedio, el sector medio alto el 18% de los estudiantes, obtiene entre 268 y 284 puntos promedio y, el sector alto, solo el 7% de los estudiantes, obtiene resultados entre 288 y 306 puntos promedio” (Villaseca, 2007: 5).

Por lo tanto, si bien el currículum tiene algunas aproximaciones a los planteamientos de la UNESCO, cuando establece estos mecanismos de evaluación de la calidad naturalmente que la práctica en los establecimientos educacionales se direcciona a demostrar “su calidad” en los

aspectos que son evaluados en el SIMCE. De tal forma, las funciones relevantes de la educación en el DH, como son el autodescubrimiento ético y los propios talentos para desarrollar un proyecto de vida, quedan fuera de esta evaluación y la calidad en esta área no es objeto de interés.

EL PROBLEMA DE LA SEGREGACIÓN: ACUMULACIÓN DESIGUAL DE RIQUEZA Y POCAS OPORTUNIDADES

De acuerdo a lo anterior, la segregación del sistema educacional ha sido foco de debate durante los últimos años, pues “la libre elección de escuelas en sociedades muy segregadas puede simplemente reproducir el origen familiar o las preferencias de los padres, estropeando las lealtades ampliadas que la escuela debe promover” (Peña, 2007: 35). En este sentido, las familias de mayores ingresos han podido diferenciar a sus hijos permitiendo que accedan a redes privilegiadas y promoviendo un “capital simbólico y asegurarles así un lugar expectante en la escala invisible del prestigio y del poder” (Peña, 2007: 36). De tal modo, entender una escuela democrática, como la pudo concebir Dewey (Chomsky, 2012), en que se asegure la igualdad, la comunicación, la empatía y “enseñarles que sólo el desempeño determina el lugar que deberá ocupar cada uno en la distribución de los recursos sociales” (Peña, 2007: 36), parecen hoy en día muy ajenos a las necesidades instaladas de competitividad y mercado.

Como si este escenario de segregación no fuera ya complejo, el gobierno de Sebastián Piñera (Partido Renovación Nacional, centro-derecha, periodo 2010-2014) gestionó el surgimiento de los liceos de excelencia (establecimientos fiscales que seleccionan por buen rendimiento académico) sumando, además, un sistema “de ‘semáforos’ con información por carta a las familias sobre el rendimiento comparado de las escuelas de sus hijos, [. . .] incentivando la fuga de alumnos desde las escuelas municipales de bajo rendimiento que reciben a alumnos pobres” (Martner, 2012: 53), incrementando la matrícula en sectores particulares subvencionados y subrayando la disminución de financiamiento asociado a la cantidad de estudiantes para el sector público.

Tal como hemos señalado en el primer apartado, este estado de segregación del sistema educativo ha traído una distribución muy inequitativa de las oportunidades para desarrollar un proyecto de vida propio, amenazando el descubrimiento y potenciación de los talentos locales. De tal manera, el crecimiento económico que ha experimentado Chile no ha generado que los

índices de inequidad disminuyan mejorando la distribución, sino que se ha subrayado la acumulación de riquezas de ciertos grupos, no utilizándose estos recursos en función de aspectos valóricos, personales, talentos y proyectos de vida de cada uno de los habitantes del país.

Por cierto que las declaraciones de principios de la educación apuntan, en muchas ocasiones, a indicar que preparan para la vida. Así, cabe preguntarse: ¿prepara la educación chilena para la vida? Si la competencia, por ejemplo, tanto entre establecimientos como entre estudiantes ha sido un foco de énfasis —dada la competitividad de un mundo desarrollado—, para Gonzalo Martner (2012) no es reflejo de la real conducta humana, es impropio en lo ético y, por último, hasta ineficiente desde el punto de vista económico, pues se desaprovecha la cooperación sinérgica de los talentos que poseen las personas: “hay efectivamente algo que va contra lo propio de lo humano cuando esta actividad se entrega al afán de lucro, a los precios, al individualismo posesivo, cuando en realidad se trata de una tarea que trasciende y es previa a todo mercado” (Martner, 2012: 73). Muy por el contrario, la teoría del DH plantea que el énfasis debe ponerse en ampliar las opciones humanas, no sólo en el ingreso sino en un grupo de áreas que nos lleven a considerar nuestras vidas como valiosas, gracias a que se ha construido un proyecto de vida mejorando las condiciones de la sociedad y siempre basado en los valores y las aspiraciones personales.

Otra mirada posible, y tal vez sea la más común que sostiene las prácticas educativas actuales, es que los años de escolaridad preparan para el trabajo. No obstante, existen posiciones que rebaten esta postura: “más allá de referencias generales, parece no existir como marco de las propuestas de reforma educacional, un proyecto de desarrollo productivo e integración económica que permita orientar el quehacer de instituciones y profesionales” (Martinic y Sepúlveda, 2002: 57-58).

Desde esta discusión, cabe destacar lo señalado por Vittorino Andreoli: “El saber siempre es útil, aunque no garantiza necesariamente un trabajo o el éxito. Quizá se haya dado demasiado valor al trabajo y se haya orientado la escuela con referencia a él y a su poder económico” (Andreoli, 2008: 52) coincidiendo, en ese escenario de incertidumbre y penumbra, con Miguel Ángel Santos Guerra (2010), quien subraya las deficiencias del sistema escolar orientado al mundo del trabajo considerando incluso “estúpido” lanzarse tan decididamente hacia objetivos tan difusos. Es decir, la formación debería orientarse en preparar para entender

la realidad, preparar para actuar, preparar para el desarrollo de competencias, preparar para sentir y preparar para ser (Santos Guerra, 2010). Es decir, la educación es mucho más compleja que la socialización y mucho más completa que la instrucción: “La educación se diferencia de la mera socialización (que incorpora a los individuos a la cultura) porque añade a ésta dos dimensiones esenciales: la dimensión crítica [. . .] y la dimensión ética” (Santos Guerra, 2010: 31)

Por otro lado, como se señaló en la primera parte, el mundo del trabajo no está exigiendo el desarrollo de habilidades y capacidades técnicas sino, por sobre todo, de habilidades socio emocionales (trabajar en equipo, gestionar el propio tiempo, iniciativa) lo cual, a juicio del mundo del trabajo, trae como consecuencia una labor más eficiente y grata.

ORIENTACIONES PARA UNA EDUCACIÓN CHILENA DESDE EL DESARROLLO HUMANO

Al revisar en profundidad distintos factores y aspectos involucrados en la educación chilena, cabe señalar que parte de los problemas radican en las incoherencias fundamentales entre lo declarado y las decisiones prácticas, tanto a nivel gubernamental, como a nivel de docencia y escuela.

Si nos detenemos en la Ley General de Educación de Chile, surge la premisa que lo declarado, específicamente en el artículo 2, define la educación desde perspectivas mucho más integrales que las desarrolladas, finalmente, en las prácticas educativas y mucho más completas que las evaluadas por los sistemas de aseguramiento de la calidad apuntando al aprendizaje permanente, el desarrollo espiritual, ético, afectivo, artístico, entre otros, a través de la transmisión y cultivo de valores, destrezas y saberes; respetando los derechos humanos, las libertades fundamentales en la diversidad y la paz, fortaleciendo la identidad nacional, “capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país” (Ley General de Educación, 2009: 1).

Además, muy emparentado con los lineamientos del derecho humano, el artículo 4 (Ley General de Educación, 2009) es claro en señalar que el Estado debe velar por oportunidades igualitarias, inclusión educativa y evitar todo tipo de desigualdades. Por otro lado, en el artículo 5, se habla que el Estado deba proveer el conocimiento de los derechos propios de la

naturaleza humana, fomentar una cultura de paz y no discriminación, etc., además de ofrecer oportunidades para un desarrollo integral.

De tal manera, se hace necesario generar una coherencia que surja desde estas declaraciones, que tiña el curriculum nacional y que, por cierto, se evalúe luego desde los sistemas de aseguramiento de calidad. En este sentido, emergen preguntas claves: ¿cómo se debe entender la calidad? ¿La calidad de la educación se orienta de acuerdo con estos artículos de la LEGE? ¿Cómo evaluaremos la calidad? Es tiempo de comprender que, mientras se evalúe el sistema de la manera parcial que se hace, la práctica educativa tenderá a orientarse sólo hacia esa parcialización.

De acuerdo con lo anterior, entonces, es relevante subrayar que la educación de calidad es un asunto de derechos humanos (UNESCO/OREALC: 2007), que debe ampliar el desarrollo personal y colectivo “para ejercer una ciudadanía plena” (UNESCO, 2008: 81) tomando en consideración no sólo al estudiante sino al profesor y las condiciones laborales de su profesión. No debe obviarse, por cierto, la importancia que reviste el hecho de que los procesos educativos formales deban asociarse al entorno fomentando la descentralización de ejecución y perspectivas, siempre desde la integración, el diálogo y un espíritu democrático: “los cuatro pilares de la educación: aprender a ser, a conocer, a hacer y a vivir juntos. Sin embargo, la rigidez de los sistemas educativos de la región hace que haya una fuerte concentración en el aprender a conocer”. (UNESCO/OREALC: 2007; UNESCO, 2008: 81).

ADMINISTRACIÓN RESPONSABLE Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

Considerando que hay distintas posturas y experiencias a nivel mundial sobre educación estatal y privada con diversos resultados, lo fundamental en este punto radicaría en asegurar que el sistema educativo, particular o fiscal, no fomente una cultura de la segregación sino una de inclusión e integración. En ese sentido, para Fernando Atria (2007) el único camino es excluir todo tipo de selección, pues la tendencia natural es que determinados establecimientos escogen a los estudiantes más privilegiados (generalmente provenientes de los niveles socioeconómicos y culturales más altos) siendo el criterio más común los elevados costos de matrículas y mensualidad. De este modo, existe consenso desde la investigación en que los buenos resultados obtenidos por los establecimientos privados se explica en función de la

selección (Bloque social, 2006) siendo una anomalía fundamental que es amparada por el sistema educativo, pero contradictorio con las declaraciones de principios de la ley general. De tal manera, modificar la naturaleza de la selección, profunda raíz de la segregación, subrayaría que “El progreso hacia la igualdad de oportunidades en la educación es una de las condiciones fundamentales para alcanzar la justicia social y reducir las disparidades sociales en cualquier país” (Educación para todos, 2009: 26).

Por otro lado, se debe poner énfasis en la formación y actuación de los profesionales involucrados en la educación: si se les prepara para impartir conocimientos, es insostenible suponer que sabrá desarrollar actitudes y valores, es decir, si “lo importante es aprender y enseñar las materias frente al más complejo deber de preparar a los alumnos para el compromiso ético, político y social” (Santana en Santos Guerra, 2010: 26), la educación resulta incompleta. Si, por otro lado, el sistema declara que la educación debe potenciar aptitudes y actitudes integrales —tanto desde la ley como desde el currículum nacional— debe generar instancias de aseguramiento de la calidad que evalúen todos esos ámbitos y no solamente concentrarse en determinados saberes, porque ello indefectiblemente ha terminado por dirigir los esfuerzos de los establecimientos a responder a lo que se les evalúa y, de fondo, a lo que los situará en un ranking de calidad.

OPORTUNIDADES PARA POTENCIAR LOS TALENTOS Y EL AUTODESCUBRIMIENTO ÉTICO: CREACIÓN DE PROYECTOS DE VIDA

Santos Guerra (2010) es enfático en señalar que la educación debe proveer las oportunidades para que los estudiantes, primero, se preparen para entender la realidad, es decir, facilitar al alumno los criterios e instrumentos para entender la sociedad y el acontecer humano, a través de un pensamiento crítico, que provea la constante capacidad de hacer(se) preguntas. En esa línea, es irrenunciable la tarea de aprender a comprender las causas y consecuencias de todas nuestras acciones, tanto individuales como colectivas y, a decir de las escuelas libres, la educación debe enseñar los límites pero nunca las limitaciones (Escuela Viva Inkiri, 2010). Y, desde Paulo Freire (Herrera, 2014), la educación no debe transmitir un caudal de conocimientos sino herramientas para explorar y transformar profundamente la realidad. La escuela, finalmente, no puede darle la espalda o mantenerse ajena a la realidad, por ejemplo, obviando que en el mundo actual existen innumerables vías para adquirir el conocimiento. Por

consiguiente, el deber de la educación no es proveer tanto la información, sino enseñarles a los estudiantes a encontrarla, seleccionarla y discernir sus intenciones comunicacionales.

En segundo lugar, insiste Santos Guerra, las emociones y sentimientos, tradicionalmente han estado fuera del sistema educativo constituyéndose escuelas intensas en lo cognitivo y débiles en lo afectivo. Por tanto, la escuela debe, también, preparar para sentir, pues es un elemento sustantivo para el desarrollo de las personas sobre todo desde la perspectiva del DHE, incluso, considerando las ya revisadas demandas actuales del mundo laboral. Aquí, por cierto, las neurociencias juegan un rol trascendental: la integración cerebral, que equilibra el cerebro izquierdo (lógico) con el cerebro derecho (emociones) junto a un cerebro superior (racional) y un cerebro de intuición (supervivencia) son una consideración valiosísima dentro del desarrollo del niño y el rol de los padres y los educadores, quienes deberían apuntar —con sus aptitudes y actitudes profesionales— a ayudar que todas estas partes funcionen conjuntamente y no de espaldas entre sí (Siegel y Payne, 2012). Por lo tanto, si la escuela solo se aboca al hemisferio lógico y la corteza racional obviando las partes instintivas y emocionales, no se está formando seres humanos que se desarrollen en su completa complejidad medrando su autoconocimiento, y por tanto su autonomía, la exploración de sus talentos y, en definitiva, su proyecto de vida.

En tercer lugar, preparar para ser: el estudiante debe ser fiel consigo mismo, sus valores y su identidad aceptándose a sí mismo, conociendo las creencias y valores cuando se es auténtico y se adquiere un compromiso social. Desde la teoría de educar empoderando, el profesor Carlos González (2012) insiste en que la clave está en lograr que el estudiante se conecte con su identidad de manera auténtica, más allá de los personajes impuestos y autoimpuestos que pretende interpretar hacia los otros. Es decir, se debe transitar desde la clásica instrucción hacia una concepción íntegra de educación partiendo siempre del objetivo fundamental que es el autoconocimiento de la persona y un aprendizaje sustentado en la exploración y el descubrimiento, más allá de la transmisión del maestro.

En cuarto lugar, la educación debe preparar para actuar. Es decir, más allá de prepararse solo para un trabajo, la escuela debe generar un compromiso por mejorar la sociedad. En una sociedad democrática, subraya Santos Guerra, el saber nos debe llevar a una vida más solidaria. En quinto lugar, por último, se deben desarrollar, por tanto, las competencias, lo cual será profundizado más adelante.

De tal manera, cobra vital importancia la tarea de educar para la ciudadanía sensibilizando el valor por la igualdad y la diferencia y asegurando el fortalecimiento de la empatía y la reciprocidad en dignidad y derechos (Ottone, Hopenhayn, 2007) pues las instituciones, como ya se ha subrayado, no sólo deben proveer conocimientos sino también debe desarrollar competencias sociales, confianza en sí mismo, cultura y forjamiento de las herramientas necesarias para ampliar los horizontes (Educación para todos, 2009), y tomar decisiones, a partir del desarrollo de sus capacidades, sobre sus proyectos de vida comprometiéndose en la construcción de un futuro común feliz para todos (UNESCO, 2008). En la misma sintonía delineada por Alfredo Sfeir-Younis (en UNESCO, 2008:78), quien sostiene que se debe educar para un desarrollo sostenible, entendido como transformaciones humanas y progreso a largo plazo.

PREPARACIÓN PARA EL TRABAJO

Volviendo a Santos Guerra (2010), el autor puntualiza diez exigencias que deben trabajarse en la escuela para desarrollar competencias que preparen a las personas al mundo laboral: pensar y analizar porqué suceden las cosas, expresarse con libertad, intervenir en asuntos de interés general, agruparse por la acción, practicar la valentía cívica, informarse, respetar a los demás valorando la igualdad en derechos y la diversidad, solidarios y sensibles a la injusticia, vivir honradamente, esforzándose por mejorar a la sociedad y saber que la libertad individual tiene límites frente a las de otro.

Por último, retomando lo expuesto anteriormente, la escuela no sólo debe preparar en conocimientos técnicos sino que lo que hoy demanda el mundo laboral está orientado por distintos valores y actitudes: capacidad de decisión, trabajo en equipo, responsabilidad y compromiso, liderazgo, etc., cuestiones socioemocionales que son aún más valoradas para desempeñarse de manera eficiente en la profesión (Bassi et al., 2012). En este sentido, si la educación formal provee la capacidad de fortalecer el autoconocimiento, la exploración de los talentos, la creatividad y la autonomía que conlleven a un mejor reconocido –por parte de la persona y la sociedad- proyecto de vida, traerá como consecuencia que el desempeño de la persona, no sólo en el trabajo, sino en la vida misma, sea de mejor calidad y, por qué no, más feliz. He ahí, finalmente, un deber de Estado: “Nunca podrá haber un Estado realmente libre e

iluminado mientras no reconozca al individuo como poder superior independiente del que derivan el que a él le cabe y su autoridad, y, en consecuencia, le dé el tratamiento correspondiente” (Thoreau, 2008: 46).

CONCLUSIONES

En la realidad desigual y segregada de la sociedad chilena, la educación se ha alineado en la reproducción de las mismas condiciones. A partir de la dictadura de Pinochet, la educación sufrió un vuelco que instaló una lógica de mercado que redujo no sólo la importancia social del educador sino también la valoración de la educación pública. Posteriormente, las constantes reformas han fortalecido el modelo y la competencia subrayando sobre todo la inequidad de oportunidades de desarrollo para las personas. De tal modo, el sistema educacional chileno vive una crisis, pues no está formando aptitudes ni actitudes que preparen ni para la vida ni para el mundo del trabajo, en total desarticulación con los lineamientos de la educación según el paradigma de DH planteada por Amartya Sen y Mahbub ul Haq, y promocionado por destacadas instituciones internacionales.

De tal modo, profundizando en nuevas perspectivas educativas, el desarrollo de las neurociencias y, sobre todo, analizando los resultados educativos actuales en nuestro país, se hace necesario y urgente plantear una educación que busque potenciar los talentos personales a través de la gestión de oportunidades, de tal forma que las personas sean capaces de empoderarse en su autoconocimiento y no enfrentarse a limitaciones socioculturales y de desarrollo, que no les provee la libertad de explorar sus aptitudes determinándolos, finalmente, hacia horizontes segregados y estrechos. Para ello, se debe proveer al estudiante de un hábitat pedagógico, que tome las vivencias y experiencias en oportunidades de aprendizaje, que fortalezcan la integración cerebral, el autoconocimiento, la autonomía, las habilidades y valores para convivir en sociedad siendo un aporte a las transformaciones positivas.

En definitiva, la educación debe crear las condiciones para que el estudiante sea educado en el empoderamiento de su propio ser: conectado con su identidad, adquiriendo conocimientos con sentido, creativo e íntegro, de tal modo que pueda decidir su proyecto de vida asociado a su realización personal, clave, finalmente, en la sensación de bienestar subjetivo y de felicidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Andreoli, V.(2008). *Carta a un profesor*. Barcelona: Integral.
- Agencia de calidad para la educación (2013).*Presentación para prensa. Resultados SIMCE*. Santiago. Disponible en <http://www.agenciaeducacion.cl/investigadores/presentacion-prensa-resultados-simce>[Accedido en noviembre de 2015].
- Atria, F. (2007). *Mercado y ciudadanía en la educación*. Santiago de Chile: Flandes Indiano.
- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S. y Vargas, J. (2012) *Desconectados: habilidades, educación y empleo en América Latina*. Nueva York: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Briceño Mosquera, A. (2010) La educación y su efecto en la formación de capital humano y en el desarrollo económico de los países. *Apuntes de CENES*, 30(51), 45-59. Disponible en: <file:///C:/Users/Seven/Downloads/Dialnet-LaEducacionYSuEfectoEnLaFormacionDeCapitalHumanoYE-3724527.pdf> [Accedido en noviembre de 2015].
- Bloque Social (2006). *La crisis educativa en Chile: Diagnóstico y propuestas*. Santiago, Chile: Autor, 2006.
- Castillo, J. y Contreras, D. (2014). *El papel de la educación en la formación del bienestar subjetivo para el desarrollo humano. Una revisión al caso chileno*. Santiago: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF.
- Chomsky, N. (2012). *La (des)educación*. Buenos Aires, Argentina: Espasa Calpe de Bolsillo Austral.
- Chomsky, N. (1994) *Política y cultura a finales del siglo XX. Un panorama de las actuales tendencias*. España: Ariel SA, 1994.
- Educación para todos (2009). *Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza*. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Escuela Viva Inkiri (2010). *Educación consciente, Escuela viva Inkiri*. Piracanga, Brasil: Editorial Inkiri.
- French-Davis, R. (2001) *Entre el neoliberalismo y el crecimiento con equidad: tres décadas de política económica en Chile*. Santiago: Dolmen.

- González, C.(2012) Educar empoderando: la espiritualidad transcultural y sin jerarquías. Barcelona. Disponible en http://elbienestardelser.com/EDUCAR_EMPODERANDO_LA_ESPIRITUALIDAD_TRANSCULTURAL_Y_SIN%20JERARQUIAS%28Carlos_Gonzalez%29.pdf[Accedido en noviembre de 2015]
- Herrera, L. (2014). Reflexión sobre los propósitos de la sociedad y educación actual. *Foro educacional*, 23,85-100.
- Ley 20.370. (2009) Ley General de Educación. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Disponible en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>[Accedido en noviembre de 2015].
- Martinic, S. y Sepúlveda, L. (2002) La enseñanza secundaria ¿Prepara para el trabajo? *Revista chilena de antropología*, 16, 55-72.
- Martner, G. (2012) La crisis de la educación chilena. *Políticas públicas*, 5(1),51-82.
- Ottone, E. y Hopenhayn, M. (2007)Desafíos educativos ante la sociedad del conocimiento. *Pensamiento educativo*, 40(1), 13-29.
- Parra, M. (2005) Condiciones de trabajo y salud de los docentes en Chile. *Docencia*, 26, 2005, 72-84
- Peña, C. (2007) Educación y ciudadanía: los problemas subyacentes. *Revista pensamiento educativo*, 40, 31-40.
- Santos Guerra, M. (2010) Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de educación*, 351, 23-47.
- Sen, A. (2000) *Desarrollo y Libertad*. Buenos Aires: Planeta.
- Siegel, D. y Payne, T. (2012) El cerebro del niño: doce estrategias revolucionarias para cultivar la mente en desarrollo de tu hijo. Barcelona: Alba.
- Thoreau, H.(2008). *Del deber de la desobediencia civil*. Medellín: Editorial π.
- UC-Adimark. (2014)Encuesta Nacional Bicentenario 2014. Santiago. Disponible en <http://encuestabicentenario.uc.cl/resultados/2014-2/> [Accedido en noviembre de 2015].
- UNESCO: Isch, E., Zambrano, A. y Caraballo, D. (2008)*Educación para el desarrollo sostenible en la región andina. Algunas experiencias significativas en Ecuador y Venezuela*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO.

UNESCO. *La educación chilena en el cambio de siglo: políticas, resultados y desafíos*. Santiago: MINEDUC, 2004.

UNICEF y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Humano (2014). *El Papel de la Educación en la formación del Bienestar Subjetivo para el Desarrollo Humano. Una revisión al caso chileno*. Disponible en <http://unicef.cl/web/wp-content/uploads/2014/10/Libro-informe-desarrolloprod-10619p.pdf> [Accedido en diciembre de 2014].

Valdebenito, L. (2011) La calidad de la educación en Chile: ¿un problema de concepto y praxis? Revisión del concepto calidad a partir de dos instancias de movilización estudiantil (2006 Y 2011). *CISMA, Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, 1(2), 1-25.

Vidal, C. (2011) *Profesores municipales con precaria salud mental*. Publicación CIDESantiago: Universidad Alberto Hurtado.

Villaseca, R. (2007). Sentido de la educación en Chile. Santiago. Disponible en <http://centrodelafamilia.uc.cl/201203262226/documentos-nacionales/el-sentido-de-la-educacion-en-chile.html> [Accedido en noviembre de 2015]

Recibido el 2 de mayo de 2015
Revisado el 10 de noviembre de 2015
Aceptado el 18 de noviembre de 2015